

性格教育の問題（二）

——ブーバーの教育論に即して——

松 田 高 志

一

性格教育^①を考へる場合、我々は次のような問題にぶつかる。

教師が生徒に何らかの徳目を意図的に教へようとするでしょう。例えば教師がクラスの生徒に向かつて、他人を羨んではいけないと言つたとする。すると教師は家の貧しい生徒達のうちにひそかな抵抗を感じるのである。又教師がクラスの生徒に向かつて、弱いものいじめをしてはならないと言つたとする。すると教師はクラスのうちの腕白者達の口に押しこゝろされた笑いを見出し出すのである^②。

総じて何か徳目を意図的に教授しようとするならば、直ちに何らかの反発を呼び起こすのである。しかも最も聞い

てもらいたい者の反発である。他のどれだけ多くの生徒がおとなしく聞いてくれたとしても、それは余り意味のないことである。それが教師の權威主義的性格から云われたものでなく、むしろその教師の善意と教育熱心とから言われたものであつても、それが意図的に教授されようとする限り、ある者にとつて決して素直に受け入れられないものとなるのである。そして性格教育に於いてはそのような者が一人でもいるならば、その目的を達したとは決して云えない。素直に受け入れようとしなかつた生徒にこそまさにそれ（教師の云おうとすること）が向けられていた筈だからである。

これが例えば数学のような授業ならば、事情は異なるであらう。教師の教へようとする意図は、生徒に仮に無視さ

れるようなことはあっても、決して反発されるということはない。むしろそのような意図が強く、授業に熱心である教師は当然生徒に歓迎される。所が性格教育に於いては、教えようとする意図が強ければ強いほど或る者にはそれに対する反発も強いのである。これは一体どういうことだろうか。一体どう考えれば良いのか。

我々は先ず性格教育とはいかなるものであるかを見なければならぬ。

二

性格教育は、云う迄もなく心身の個々の能力、機能の発達、或るいは個々の知識、技能の修得に関わるのではなく、個々の能力、機能、知識、技能を用いる主体のあり方、しかも外面的あり方でなく、自己の現存在が賭けられる意味乃至価値によって成り立つ内的あり方の生成 Werden に関わるのである。^③

そしてその内的あり方、即ち自己が自己に直接関わる、いわゆる内面性 Innerlichkeit に於けるあり方は、云う迄もなく価値志向性に於いて絶えず根拠づけがなされ統一がなされる決定的、個有的に成り立っているあり方である。性格教育は、究極的にこのような内的あり方の生成に関わ

るのである。とすれば教師が一定の価値乃至意味を帯びた何らかの徳目を生徒に教えようと意図するならば、それは一体どういうことになるか。

それは教えられる方にとって、教える者の方の優位性の押しつけであり、同時にそれは決定的、個有的に成り立っている内的あり方の否認、従ってその人間全体の否定であろう。決定的、個有的に成り立っている内的あり方は、決して互いに侵しえないし、又比較しえないものである。所が一方が他方にそのあり方を教えるということは、一方による他方の断定であり、断定される方にとってそれは根本的否定である。

数学の授業のように、その知識や能力をつけさせようとすることは、何も相手の主体（のあり方）を認める、認めないに直接関わりはないのである。従ってその意図は決して反発されることはない。

しかし性格教育は、主体と主体が直接向かい合う所に成り立つ。向かい合っている主体（のあり方）を認める、認めないに直接関わっているのである。相手がいかなる主体であってもやはり主体である。そのあり方を教える意図が強ければ強いほど、真剣であればあるほど相手に対する否定は、決定的である。教える方にそういうつもりは全くなく

ても、教えられる方にはそう感じられるのである。言っていることは確かに当たっているとしても、そうだからと云ってそれをそのまま受け入れることは困難なのである。素直に聞き従うことはできないのである。自己が根本的、全体的に否定されたと感じられるからである。

かくて性格教育に於いて、何らかの徳目を一方的に教えるというやり方―教授 Unterrichten は、自己矛盾に陥らざるをえないであろう。性格教育に於いては、主体の(内的)あり方、その決意的、個有的あり方の生成が問題である。しかるに何らかの徳目を一方的に教授しようとすることは、主体のあり方の決意的、個有的成り立ちの無視であり、否定である。従ってその生成の助成を意図しながら、ただその生成の阻害でしかないのである。内からの生成を助け成すのでなく、外からの侵害としてしか働きえないのである。

所でここに於いて次の点を注意しなくてはならないだろう。確かに以上見て来たように主体として相手を認めるということは決定的に重要な点であろう。しかし主体として相手を認めると云っても、それは何も「私はこう思います」が皆さんはどうですか?」とか「一つ私の意見を聞いて下さい」とかいった調子で生徒に語りかけることを意味しは

しないのである。

斎藤喜博氏は次のように述べている、「授業においてはいつでも、教師と子どもが対決をすることによって、とくに教師が子どもに攻撃をかけていくことによって、子どもが緊張し授業が緊張し集中したものになるのである。……そういうことによって一人一人の論理とか思考とかも生れ、一人一人とか学級全体の変革も生れてくるのである。……そういう対決があり攻撃があるような授業においては、『私が言います』だの、『つけ足します』だの、『きいてください』などという呑気な授業は生れてこないのである。」これは無論性格教育の場面ではない。何かの教科の時間である。しかし「私が言います」とか「きいて下さい」というようにいかにも主体として生徒を認めたような言い方よりも、生徒に対決し、攻撃し、或るいは反撃すると云われるような態度の方が、どれほど主体として生徒を認めることになるか知れない、ということは明らかである。主体として相手を認めようとして、一方的に教授するやり方を改め、「私はこう思っていますが、あなたはこう思っていますか」というような話し方にする、というだけでは済まされないのである。

むしろ生徒を思いきりぶっ殴ることの方が主体として生

徒を良く認めることにならないとも限らないのである。ペスタロッチの有名な一句がこのことを証明しているであろう、「私の加へる処罰は決して子供を頑固にしなかった。

処罰を加へた直ぐ後に私が握手を求めて再び彼等と接吻した時、彼等はひどく喜んだ。彼等は満足してゐて、私が横面を殴ったのを喜んでゐるといふことを嬉しそうに私に語った。」

無論ただ殴るだけでは、単なる暴力教師であり、主体として生徒を認める、認めないの意識すらあるかどうか疑われるであろう。しかし「終日……純な愛情を傾倒して彼等と一緒にをり、彼等に身を献げてゐた」ペスタロッチの加える処罰は、単なる暴力ではなく、むしろその相手を認めている証拠でさえあったと云つてよいであろう。主体として相手を認めるとは、相手に判断を任せる、相手の自由意志を尊重するといった意味に過ぎないのではない。それは単に消極的意味と云つてよい。主体として相手を認めるとは、もっと積極的な意味があるのである。そしてそれは特に教育に於いて、就中性格教育に於いて要求されることである。

その積極的意味とは、斎藤喜博氏が述べているように生徒に「対決する」、「攻撃をかける」中に見られるものであり、又ペスタロッチの加える体罰の中に見られるものであ

る。即ちそれは、相手の主体の内からの強まり、高まりを可能にする働きかけということである。しかしそれはどういふことか。

ブーバーはそれのように述べている。^⑥人間は、そこに於いて可能性 *Möglichkeit* の範疇が現われ、その現実性が常に可能性によつて嗅ぎつけられる唯一の生物であり、それ故に「認め」*Bestätigung* を必要とする唯一の存在である。それはどういふことかと云えば、凡そ次のようなことである。

他のあらゆる動物は常にそのかくある状態 *Diessein* に固定されており、その変態 *Modifikation* と云えども前もつて決定されている。昆虫が幼虫から蛹になり、更に成虫になるといふ変態は、実は限定なのである。従つて動物はまさに例外なくそれがあるところのもの *der, was es ist* に過ぎず、動物にとつて「認め」が必要とはなりえない。

もしも動物に対し誰かが、或るいは動物自身が「お前は今あるところのものであつてよろしい」と言うなら、それは矛盾であり、滑稽であらう。一方人間としての人間の存在は、生の冒険 *ein Wagnis des Lebens* であり、決定されず固定化されない。つまり人間は、自然の類的世界 *Geltungsbereich* から、個の範疇への冒険に迫りやられたので

ある。従つて人間は、「認め」を必要とする。彼は死の前味である捨てられてある *Preisgegebensein* という不安から解放される為に、再三再四他者の信頼のまなざしと自分の心の運動から「然り」*Ja* が言われなければならない。凡そ以上のようにブーバーは述べている。

人間存在の(内的)あり方は、先に述べたように、決意的、個有的に成り立っているのであるが、その限り自らの内からの「然り」が必要である。しかし上に述べられたように自らの「然り」だけでなく、又他者による「然り」も必要なのである。他者の「認め」のまなざし、「認め」の働きかけを必要とするのである。それは無論単に個々の行動や態度に対する外面的、客観的な評価のようなものではない。主体から主体へと起こるところの主体そのものに対する根本的な「あつてよいというなずき」*Ja des Seindens* である。その時人は内から強まり、高まりいくのである。

このことは一般の人間関係に於いても無論根本的に重要なことである。しかし教育に於いて、就中性格教育に於いて、特に重要なことではないだろうか。というのは性格教育はそもそも生徒の主体の内からの強まり、高まりなしにはありえないから。

かくて性格教育に於いて、主体として生徒を認めることがいかに重要であるかが明らかであろう。但しそれは繰返す迄もなくただ生徒に判断を任すという消極的な意味に於いてでなく、生徒に「然り」を言う、乃至「然り」という働きかけをするという積極の意味に於いてでなければならぬ。それは生徒に「対決し」、「攻撃をかける」ということであつてもよいし、又時には思いきりぶんど殴るということであつてもよいであろう。そのような激しく、厳しい教師の生徒への関わり方の中にしか真の「認め」はありえないのである。

生徒の自主性、主体性を尊重せんとして、生徒に判断や決断を任せるというだけでは、真の「認め」はありえないし、それだけでは生徒にとって全く「痛くもかゆくもない」のである。生徒はなお「認め」を欲している。確かに教師の激しく厳しい働きかけは、一步誤れば、生徒の主体の全面否定になりかねないであろう。それは教師自身の「隣人(共にある人間)を認める力」*die Fähigkeit, seine Mitmenschen zu bestätigen* にかかっているのである。

性格教育は、このように主体として相手を認める、それも積極的意味に於いてそうすることに於いてしか起こりえない、ということが云えよう。

三

所で性格教育に於いて何らかの徳目を意図的に教授するということには、更にもう一つ問題があると思われる。

即ち何らかの徳目を教授せんとすることは、徳目があたかも通用貨幣の如く人々の間でやりとりしうるものと考えられているということである。しかし一体徳目は本来そのようなものだろうか。既に見て来た所からも明らかのように、徳目が徳目である限りそれは我々の現存在が賭けられる意味乃至価値を帯びたものである筈である。従ってそれは決して貨幣のように人々の間でやりとりしうるものではない。

性格教育に於いては、既に明らかなように畢竟（人間存在の）任意の、部分的変化、向上、換言すれば同一の心的地平に於ける変化、向上が問題ではなく、主体の本来的、全体的な変革、云いかえれば異なった地平への自己否定的転換が問題である。従ってそれはよく云われるように「はつとする」自己洞察 ego-insight、「覚醒」Erweckung、「あつという経験」ah experience による内的生成である。しかも実践への力が生み出されるような生成である。このような生成に関わる性格教育に於いては、徳目を単に教授する

ということでは済まされないのは当然である。ここに徳目を教授せんとすることの第二の誤りがある。

しかしそれならば教師と生徒が、対話し合う、或るいは考え合う、ということでの内的生成、変革は可能であろうか。確かに教師と生徒の対話に於いて、このようなことが起こりえないとは云えない。しかし対話に於いて常に起こりうるものではない。対話に於いては、教授の場合と異なって確かに教師の言葉は、生徒自身によつて考えられ、理解されることになる。しかしそのように理解されるとしてもそれは必ずしも内的生成、変革を伴うということではない。むしろ教師のなにげなくした事が直接生徒の心を強く揺り動かし、その内的生成を可能にするということがあるであろう。従って性格教育は対話、ということでは済まされるとは云えない。ではどのようなことが考えられねばならないだろうか。

先ず次のようなことが云えるであろう。上に述べて来た内的生成、変革は、まさに全存在の出来事である。従ってそれは単に「頭から頭へ」では決して惹き起こされない。まさに「存在全体から存在全体へ」でなければ、内的生成は起こりえないであろう。では「頭から頭へ」でなく、「存在全体から存在全体へ」とはどういうことか。特に教

師が生徒に対する場合、一体どういうあり方を意味するのか。

ブーバーによれば、それは「生徒の生 Leben に直接的に、又何ものにも囚われることなく参与 teilnehmen」そこに於いて生じる責任 Verantwortung を自らに引き受ける」あり方である、と云われる^⑩。

何らかの徳目を意図的に教授しようとする場合、それは既に述べたように相手の内的あり方の生成を助け成そうとしながら、かえって外からそのあり方を否定し、生成を阻害するという自己矛盾に陥ったのである。つまり性格教育を意図しながら、性格教育がいかなるものかの反省が徹底されていないという意味でその教師のあり方は、単に自己満足乃至「自己自身との対話」に過ぎない。生徒に対するその関わり方は、直接的でなく間接的(観念的)であり、自己の意図に囚われた関わり方である。

従って「直接的」とは、生徒に主観的、観念的に対さない(生徒との間に観念、先入見をはさまない)ということであり、「何ものにも囚われない」とは、自己の意図や衝動に支配されないということである。

しかし「存在全体から存在全体へ」は、ただそれだけに尽きるものではないだろう。生徒の生に参与し、責任を果

たす(応答する)のである。教師は、単に生徒の自分に向けてられた言動だけに関わるのでなく、生徒の生活全体に関わるのである。生徒をその生活全体(生活の全次元)に於いて、云い換えればその置かれている状況全体に於いて捉えるのである。生活全体を負った生徒、状況の中の生徒に、深い応答性に於いて対するのである。

従ってそれは、ブーバーの言葉で云えば単に生徒と「対話を行なう」のでなく、生徒と「対話としてある」ということである^⑪。生徒の自分(教師)に対する言動だけに関わる限り、それはいわば夫々が自らを固定したままその間で何かをやりとりするという関係に過ぎない。これが「対話を行なう」の意味である。それに対し生活全体を負った生徒、状況の中の生徒に関わるということは、夫々の存在全体が語りかけであり、応答であるようなダイナミクスの中にあるということであり、それは互いにいわば根本的に動かし、動かされ合う関係である。これはまさしくただ生徒と「対話を行なう」というのでなく、生徒と「対話としてある」あり方である。「存在全体から存在全体へ」とはこのようなものでなければならぬであろう。ここに於いて内的生成、変革が可能となると云えよう。

ブーバーは次のように云っている、「教師がそのように、

つまりその生徒の生に参与し、責任を果たす（応答する）という仕方では生徒に対するならば、その時両者の間に起こる一切の事柄は、性格教育への道を開くことが出来る。意図したり、策略をめぐらしたりすることなしに。教授している時であれ、運動している時であれ、クラスのトラブルについて話し合っている時であれ、世界大戦について議論している時であれ。」

まさに性格教育という特別の時間はない。教師は、常に存在、全体に於いて、生徒に語りかけ、応答する。性格教育に於ける教授はありえないが、（何らかの学科の）教授に於ける性格教育はあるであろう。再び斎藤喜博氏の言葉を引用しよう、「私は音楽室でよく各クラスの合唱の指揮をすることがある。各クラスの担任の先生たちが指導してきたものを、私がさらに手入れをするわけであるが、そんなとき子どもたちは、私の指揮や指導のとおりに歌うのである。それは私の指揮や指導によって、教室で歌っていたものよりさらに高い次元の合唱になっていくからである。だから音楽室へはいつてきたときと、帰っていくときとの、子どもたちの顔は一変してしまふのである。充足し満了した顔になって帰っていくのである。」（傍点松田）

「そういう仕事を学校でされることによって子どもたちは、

自信を持ち喜びを持ち、自分自身を解放していくのである。自分自身の方向性を持っていくようになるのである。」^⑧

音楽の時間であれ、何の時間であれ、子どもたちは、教師の働きかけによって根本的に動かされ、変えられていくのである。

ブーバーは、教育的関係の理想的な形をハシディズム Chasidismus のツァディーク Chasid（正しい人の意、宗教的指導者を指す）とハシッド Chasid（敬虔なる者の意、ツァディークを中心に生活している宗徒を指す）の関係の中に見出している。

そこでは、ツァディークの言葉は何ら教化的な発言ではなく、その言葉自体が一つの出来事 Vorgang であり、又何かの出来事は、そのままたつの言葉なのである。ブーバーは次のように述べている、「何かを伝えること Mitteilung は、彼（ツァディーク）にとって日常的な出来事ではなかった……そうでなく何か新しい創造であった。……豊かな深い体験の有意義な結晶として、魂の底から沸き上がって来る言葉は……その生きた働きに於いてもはや魂の作品ではなく、魂そのものであった。」^⑨

「人々は彼（ツァディーク）の所へやって来る、そして誰も彼の発言を求め、助けを望む。それがたとえ身体的な、

或るいは半ば身体的な悩みであっても、彼の世界知（世界への深い洞察）Weltensicht に於いては、光明で満たさないようなものではなく、精神へと高められないような素材はない。そしてこのことが、彼が全ての場合に為しうるものである、つまり彼は、人々の悩みを静める前に、高めるのである。」（傍点の部分は、原文ではイタリック体）

ツァーディークは、彼に助けを求めに来た人々に、教化的な教えを説くのではない。人々が持って来た日常的、現実的な問題にそのまま応えるだけである。但しいかなる問題も、その解決に於いて内的生成、内的強まり、高まりが為されるように応えられる。それは一つの出来事となるのである。我々も又ここに性格教育の一つの原形を見たいのである。

註

- ① ヘルバルト Herbart は、自己反省に先立つ、外からの強制的、他律的な習慣形成、所謂躰（しつけ）をめざす「管理」Regierung という教育の領域と共に、自己反省的に道徳上の知見を身につけさせ、道徳的法則に自主的に従う自律的意志特性を形成する「訓練」Zucht と云われる教育の領域を確立したが、後者の「訓練」は、又「性格陶冶」Charakterbildung 乃至「性格教育」Charaktererziehung と呼ばれている。その際「性格」Charakter（品性）とも訳される）の意味内容は、云う迄もなくカントの倫理学的概念規定に基いている。

カントは、自然的な性向 Neigung、気質を意味する性格を「経験的性格」又は「物理的性格」と云い、それに対し、普遍、必然的道徳法を自ら立て、これに従う自律的意志によって構成された性格を考え、これを「輟知的性格」又は「道徳的性格」と呼んでいる。この後者の意味を受けて「性格陶冶」乃至「性格教育」と云われる。

- ② Vgl. Buber, M. Werke, I. Bd. S. 818. (以下 I-818 を記す)

- ③ 正木正、「感化的教育心理学的構造」（正木正、「道徳教育の研究」金子書房所収）一二三頁、参照。

- ④ 斎藤喜博、「教育学のすすめ」筑摩書房一二三頁

- ⑤ ベスタロッツィー、「隠者の夕暮・シュタンプツ日より」岩波文庫版七五頁

- ⑥ 前掲書、七六頁

- ⑦ Vgl. I-419, I-423 u. I-646.

- ⑧ Vgl. I-420.

- ⑨ Vgl. I-818.

- ⑩ Vgl. I-819.

- ⑪ Vgl. I-820.

- ⑫ Vgl. I-511.

- ⑬ ブーバーは、このような考えを述べる時によく好んでヘルダーリン Holderlin の次の詩の一節を引用する、「我々が對話であり、互いに聴き合うことが出来る時から」《Seit ein Gespräch wir sind / Und hören können voneinander.》（《Versöhrender der du nimmer geglaubt》の最後の二行）そしてブーバーは次のように云う、「ヘルダーリンは、我々は對話を行なうと云っているのではない、我々は對話で

あると云つてゐるのである。¹⁴

Vgl. I-474, I-566 u. Buber, M. Nachlese, S. 71f.

¹⁴ I-821.

¹⁵ 前掲書、二二頁

¹⁶ 前掲書、三七頁

¹⁷ ハンディズムは、十八世紀中葉、東欧に於ける度重なる極端なユダヤ人迫害の中で、律法の形式的保持にのみ終始するオーソドックスなユダヤ教に満足しえないユダヤ人民衆の間に急速に広まった神秘主義的信仰運動である。現在もユダヤ教の一派として一部残存していると云われる。きびしい現実に対していく為にツァディークを中心にした生活共同体の形をとっている。周知の通りハンディズムは、ブーバーの思想的背景をなしている。

Vgl. III-739ff. 邦訳ブーバー著作集3「ハンディズム」

みずす書房、参照。

¹⁸ Vgl. III-937.

¹⁹ Buber, Vom Geist des Judentums (Leipzig), S. 130.

²⁰ III-973.

(本学助手・教育学)

大谷学報 第四十八巻 第三号

真宗中興の志願……………細川 行信

——とくに蓮如の本願寺再興について——

時 間……………暁烏 哲夫

仏教と日本文学の接点への一考察……………白土 わか

清末の教育……………大竹 鑑

——洋務と教育——

実存哲学における基本概念としての

個体と人類……………二条 秀政

——キェルケゴールの思想を中心として——

元末帝師の事績……………西尾 賢隆